

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У США

Шандрук Світлана Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов,  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

Fulbright Faculty Development Program, 2002–2003,  
The George Washington University

**Анотація.** У статті аналізуються проблеми розвитку й становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи у США. Розглянуто домінуючі в американській педагогічній освіті філософські концепції – есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм.

**Ключові слова:** професійна підготовка вчителів середньої школи, есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм.

**Abstract.** This paper analyzes the issues related to the development of the system of secondary school teachers' training in the USA. It considers dominant philosophical conceptions in American pedagogical education, such as essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism.

**Keywords:** secondary school teachers' training, essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism.

**Постановка й обґрунтування актуальності проблеми.** Розбудова незалежної Української держави пов'язана з формуванням нового суспільства, перетворенням усіх суспільних інститутів. Подальша трансформація суспільних відносин, їх загальна модернізація на шляху до демократизації неможлива без реформування системи освіти. Проблема узгодження національної системи освіти з визнаннями світовими та європейськими нормативами має глобальний характер, оскільки її розв'язання безпосередньо впливає на формування професійних кваліфікацій. Специфіка професійної підготовки вчителів у США визначається соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням її мережі, якістю розроблення проблеми педагогічної освіти в теорії й практиці. Соціально-економічні передумови, які визначаються соціально-мобільними й соціально-продуктивними функціями ринкової економіки, є могутніми чинниками розвитку американської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення.

США мають вагомі педагогічні досягнення й розвинену систему професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти США ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики у галузі освіти.

**Мета статті** – встановлення та аналіз концептуальних основ професійної підготовки учителів у системі вищої педагогічної освіти США.

**Наукові дослідження з розглянутого питання.** Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.), програма підготовки педагога (Дж. Гудлед, К. Дей, М. Водлінгер, Дж. Вілсон, Л. Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.), забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Геммонд, М. І. Діес, І. М. Кел, А. Б. Колтон, Р. Б. Лав, Г. Спаркс-Лангер, Р. Дж.Спейді, Т. Сергіованні та ін.), знання, вміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.), розроблення програм підвищення кваліфікації (Х. Борко, С. Віліс, І. Нат, Д. Пересіні, Л. Ромагнано та ін.).

Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи у США були зумовлені як суспільно-історичними подіями, що відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку [5, С. 427–446]. Методологічною основою побудови педагогічної освіти в плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, суспільних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань конкретних керівників цих закладів.

За твердженням Р. Содера, метою педагогічної освіти є розвиток самосвідомості майбутніх педагогів та їх прагнення досягнути автентичності [12, С. 2–5]. У програмах підготовки американських учителів значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяль-

ності та побудову курикулуму педагогічної освіти. Ураховуючи це, вивчення філософії освіти в усіх вищих педагогічних навчальних закладах США вважають потрібним, а філософія конструктивізму стала методологічною основою побудови курикулуму та змісту підготовки вчителів [7, С. 63–72].

Прихильник сучасного *есенціалізму* в педагогічній освіті А. Бес-тор стверджує, що добра педагогічна освіта має забезпечити ґрунтовну підготовку у фундаментальних галузях науки, які розвинулись унаслідок довгих пошуків людством корисних знань, культурного розуміння й інтелектуальної влади [2]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети мають бути обов'язковими як у школі, так і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є важливою основою сучасного життя.

*Прогресивна освіта* (Дж. Дьюї, Ф. Паркер, С. Голл та ін.) виступає за реформування американської системи освіти, й завдяки зусиллям засновника прогресивізму Джона Дьюї педагогічна наука в США оформилася як самостійна, повноправна галузь науки. Прогресивісти переконують, що навчальну програму слід скерувати на задоволення потреб дитини, а шкільна програма має відповідати на будь-яке запитання, яке ставить дитина в будь-якому віці, для зміцнення власного здоров'я та збереження інтегративності інтелекту. Прогресивісти не визнають: 1) авторитарного педагога; 2) виключно книжних методів викладання; 3) пасивного навчання; 4) ізоляції освіти від соціальної реальності; 5) використання страху чи фізичного покарання як форми встановлення дисципліни [13, с. 52–70]. Демократична освіта є невіддільною частиною демократії загалом, тому її потрібно аналізувати інтегровано в широкому суспільному контексті. Надаючи великого значення соціальному плюралізму й різноманіттю в освіті, прогресивісти не заперечують важливості єдиного, інваріантного культурно-етичного її фундаменту.

Прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до організації навчання, використовуючи різні види навчальної діяльності, навчального досвіду розв'язання проблем, написання проєктів. Прогресивна освіта сприяла розвитку кооперативного, співробітницького, групового навчання, не підтримуючи індивідуалізованого навчання протягом уроку, тощо. Прогресивісти акцентують на активних формах процесу викладання й навчання, які мають перебувати в постійному розвитку й змінюватися відповідно до потреб сьогодення.

*Екзистенціалізм* (С. Кієркегаард, М. Гайдеггер, Ж. Сартр, М. Бубер) передбачає перевірку системи власних цінностей, водночас наголошує на протесті проти навчального контролю, формалізму й соціальних норм. Яскравим прикладом екзистенціалізму є гуманістична психологія: проблеми самоактуалізації К. Роджерса; етичні й ціннісні питання вибору А. Комбса; стадії розвитку потреб А. Маслоу; теорія морального розвитку Л. Колберга.

На думку М. Гінзбурга, Д. Мартіна, Г. Парсонза, визначальним є феномен прихованого курикулуму, одна з актуальних течій екзистенціалізму. Дослідники цього феномена вивчають проблеми соціальних очікувань та їх вплив на шкільне середовище [8].

Основним принципом *гуманізму* є презумпція ціннісно зорієнтованої поведінки людей. Відповідно центром уваги вчених-гуманістів є комплексний розвиток людини протягом усього життя, а категоріями гуманізму є антропоцентризм, структура особистості, її мотивація й постановка цілей.

Філософські основи гуманізму використовуються для обґрунтування важливості загальноосвітнього компонента вищої освіти США (Дж. Ньюман, Р. Гутчинс). Концепція гуманітарної (ліберальної) (*liberal arts*) освіти чинить системотворчий вплив на зміст загальноосвітнього компонента вищої освіти США. Для гуманістичної педагогічної парадигми важливе значення має створення методологічного фундаменту – передумови розвитку й зростання особистості, самоосвіти протягом усього життя.

В основу принципів педагогічного гуманізму покладено переконання в тому, що процес навчання, заснований на когнітивних потребах учнів, є найбільш ефективним. При цьому найвагоміше значення має надбання навичок науково-дослідної роботи порівняно з обсягом певних знань.

На думку К. Роджерса, навчання – це нескінченний процес, що існує в межах континууму [11, с. 842–866]. Науковець акцентує на дослідному складнику пізнання, виступає за системний, усебічний розвиток особистості в процесі навчання й пропонує теорію фасилітативного навчання. На підставі своїх досліджень Д. Еспі та Ф. Ребук з'ясували, що вчителі, які практикують фасилітативне навчання, мають такі якості: адаптують навчальний матеріал до потреб своїх учнів; залучають їхні ідеї в процес навчання; використовують діалогічні методи навчання; щедрі на заохочення й доброзичливі з учнями тощо [1].

У працях гуманістів проблема якостей особистості вчителя посідає вагоме місце. Так, К. Роджерс уважає, що особистість учителя має бути демократично зорієнтованою, оскільки центральним принципом навчання є свобода [11]. Зважаючи на це, учителів слід навчати створювати вільні умови навчання, у яких учні могли б не просто акумулювати інформацію, а творчо розкрити свою особистість.

У межах *біхевіоризму* (Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скіннер та ін.) у США було розроблено теорію оперантного навчання. У педагогіці ідеї біхевіоризму знайшли своє відображення у програмованому навчанні Б. Скіннера та системі «чіткого викладання» (*precision teaching*) О. Ліндслей.

Сприйняття біхевіоризму системою американської освіти спричинило те, що багато коледжів педагогіки у США досі зорієнтовані на імітацію й автоматизацію поведінки. Унаслідок цього метою педагогічної освіти в США залишається освоєння набору зумовлених методів викладання, при цьому контроль якості здійснюється за допомогою стандартизованого тестування.

Зміцненню позицій біхевіоризму також сприяє політика стандартизації освіти, яка проводиться органами державної влади й неурядовими організаціями. Реалізація стандартів відбувається через сертифікацію й ліцензування вчителів, акредитацію вищих навчальних закладів і програм професійної підготовки вчителів. Отже, біхевіоризм певною мірою є історичною передумовою сучасного руху за стандартизацію освіти на всіх її рівнях. Зокрема це стосується й педагогічної освіти.

*Когнітивізм* прийшов на зміну біхевіоризму в 1960-х рр. як домінуюча парадигма. Значний внесок у вивчення впливу теорії когнітивізму на професійну підготовку вчителя зробили: Д. Меррілл – теорія компонентного віддзеркалення (*component display theory* – CDT); Ч. Рейджлут – теорія елаборації (розробки) (*elaboration theory*); Р. Ганьє, Л. Бріггс, У. Вейджер, Дж. Брунер – напрям когнітивного конструктивізму (*cognitive constructivism*); Р. Шанк – теорія скриптів (*script theory*); Дж. Скандура – теорія структурного навчання (*structural learning theory*).

Базовою ідеєю когнітивного конструктивізму є твердження про те, що знання активно конструюються студентами й співвідносяться з певними когнітивними структурами. Кожен студент інтерпретує досвід та інформацію з позиції своїх знань, рівня когнітивного розвитку, культурної спадщини, особистої історії тощо.

Майбутні педагоги використовують ці фактори для упорядкування власного досвіду та вибору й трансформації нової інформації. Отже, знання активно набуваються студентами, а навчання є процесом активного дослідження. При цьому роль педагога полягає у фасилітації дослідження шляхом забезпечення потрібних ресурсів та координування спроб студентів асимілювати нові знання з набутих та модифікувати попередні знання для акомодации наступних.

На відміну від біхевіористичної теорії навчання, згідно з якою студентів мотивують екстринзичними (зовнішніми) факторами (винагорода й покарання), когнітивна теорія навчання вбачає мотивацію як інтринзичну (внутрішню). Через значну реструктуризацію наявних когнітивних структур успішне навчання вимагає істотного особистого інвестування з боку майбутнього вчителя [9]. Студенти повинні визнати обмеження свого теперішнього знання й сприйняти потребу модифікації або ліквідації існуючих переконань. Зовнішніх заохочень і покарань буде недостатньо без внутрішнього бажання студентів це виконати.

Когнітивісти А. Браун та Дж. Феррара визнають самовмотивовану сутність навчання й пропонують методи, які вимагають від студентів моніторингу власного навчання. Інші запропоновані методи передбачають використання студентами науково-педагогічних журналів, щоб контролювати власний прогрес у навчанні, з'ясовувати труднощі, які виникають, та аналізувати особливості навчання [9].

Синтез технократичних ідей біхевіоризму, гуманістичної парадигми прогресивізму й гуманізму відбувся в межах *конструктивізму*, який останнім часом став об'єктом пильної уваги в педагогічній теорії та професійній підготовці вчителів. Конструктивізм розглядається як більш природний, обґрунтований і продуктивний підхід до навчання учнів у школі та студентів, які опановують програми педагогічної підготовки [4, с. 27–38].

На сьогодні конструктивізм дедалі більше впливає на професійну підготовку вчителів у США. Програми, побудовані за психологічною традицією Ж. Піаже, характеризуються значним безпосереднім впливом на учнів, не дають змоги для дослідницької діяльності, особистих відкриттів і саморефлексії. Існує небезпека того, що психологічний підхід набуде домінантного характеру, унаслідок чого модель підготовки вчителя стане антитезою моделі викладання, очікуваної від самих учителів.

На окрему увагу заслуговує *соціальний конструктивізм* і *постмодернізм* як філософія сучасної педагогічної освіти США. Обидві філософські течії є невід'ємною рисою професійної підготовки вчителів у США.

Теорія соціального *реконструктивізму*, або, як його ще називають, соціального конструктивізму, робить акцент на самостійній побудові, а не перебудові педагогом власних професійних знань. Пізніше під впливом когнітивізму й постмодерністських теорій концепцію соціального реконструктивізму почали називати «критичним соціал-конструктивізмом», «постмодерністською філософією критичного конструктивізму» або «критичною педагогікою» [10].

Соціальний реконструктивізм є філософією освіти, яка наголошує на тому, що за умови відображення школами домінантних соціальних цінностей організована освіта може успадкувати й соціальні негаразди, що виступають симптомами поширених проблем і нещасть, які оточують людство. На думку Т. Брамелда та Д. Солтиса, єдиною законною метою насправді гуманної освіти є створення світового устрою, в якому люди контролюватимуть власну долю [3].

Постмодерністи (Р. Агне, Дж. Датрі, І. Дачарм, С. Керш, К. Лудмерен та ін.) критикують будь-які універсальні пояснення впорядкованих систем, пропонуючи замість цього трансформаційне звільнення, відстоюють «революційний мультикультуралізм», заперечують культури Заходу й наголошують на важливості культур Африки, Латинської Америки, Австралії, активно підтримують рух за громадянську освіту тощо [6, с. 12].

Отже, соціал-конструктивізм і постмодернізм прагнуть до побудови гуманного суспільства шляхом уважного ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, відкидають расову й національну дискримінацію та дискримінацію за рівнем бідності. Ми вважаємо, що такі філософські засади розвитку педагогічної освіти у США якнайповніше відповідають сучасним реаліям розвитку американського й світового суспільства.

**Висновки.** Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США зумовлені суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та світі, а також філософськими концепціями (есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм), які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку. Педагогічна освіта повинна допомагати майбутнім



педагогам і вчителям-професіоналам краще розуміти контекст соціокультурного довкілля, формувати критичне педагогічне мислення. Мета педагогічної освіти – допомогти студентові створити або віднайти власний педагогічний стиль, власне розуміння професії вчителя, щоб обрати ті теорії навчання, які найкраще працюватимуть на результат.

## Література

1. *Aspy D.* Kids Don't Learn From People They Don't Like / D. Aspy. – Amherst, MA: Human Resources Development Press, 1977. – 297 p.
2. *Bestor A.* The Restoration of Learning: A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education / A. Bestor. – New York: Knopf, 1955. – 500 p.
3. *Brameld T.* Toward a Reconstructed Philosophy of Education / T. Brameld. – New York: Dryden, 1998. – 75 p.
4. *Cannella G. S.* Individual constructivist teacher education: Teachers as empowered learners / G. S. Cannella, J. C. Reiff // *Teacher Education Quarterly*. – 1994. – Vol. 21(3). – P. 27–38. *Clifford G.* The formative years of schools of education in America: A five-institution analysis / G. Clifford // *American Journal of Education*. – 1986. – Vol. 94 (4). – P. 427–446.
5. *Kersch S.* The Training Effects of a Behavioral Modification Game / S. Kersch, J. Duthrie. – Baltimore: Johns Hopkins University, 2003. – 524 p.
6. *Kroll L.* Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program / L. R. Kroll, V. K. LaBosky // *Action In Teacher Education*. – 1996. – Vol. 18 (2). – P. 63–72.
7. *Parsons G.* The Hidden Curriculum of Student-Teacher Evaluation / G. Parsons, L. Beauchamp. – Washington, 2003. – 43 p.
8. *Perry W. G.* Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years / W. G. Perry. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1999. – 336 p.
9. Piaget's theory: Prospects and possibilities / H. Beilin & P. B. Pufall (Eds.). – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – 364 p. – P. 1–17.
10. *Rodgers C.* Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking / C. Rodgers // *The Teachers College Record*. – 2002. – Vol. 104 (4). – P. 842–866.
11. *Soder R.* Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report / R. Soder // *Journal of Teacher Education*. – 1986. – Vol. 37 (6). – P. 2–5.
12. *Whitford L.* Schools as knowledge work organizations: Perspectives and implications from the new management literature / L. Whitford, R. Hovda // *The Urban Review*. – 1986. – Vol. 18 (1). – P. 52–70.